

تعليم الفلسفة

Teaching philosophy

إعداد

الدكتور /إبراهيم طلبه عبدالخالق سلكها

أستاذ الفلسفة المتفرغ بكلية الآداب جامعة طنطا

الملخص :

تُعدّ الفلسفة من الركائز الأساسية للتعليم الذي يسعى إلى تنمية التفكير النقدي والوعي الذاتي لدى الطلاب. فهي لا تقتصر على نقل المعرفة أو الحفظ الآلي للمعلومات، بل تهدف إلى تمكين الطلاب من فهم أنفسهم، وتحليل معتقداتهم، ومساءلة الافتراضات المسبقة، وصياغة حجج منطقية متماسكة. يتجاوز دور الفلسفة حدود المادة الدراسية لتؤثر في التربية العامة للطلاب، إذ تعمل على بناء قدراتهم على التفكير المستقل، وتعزيز مهارات الحوار البناء، وتنمية وعيهم الأخلاقي والاجتماعي. ومن هذا المنطلق، يظهر الاهتمام المتزايد بإدراج الفلسفة في المدارس والجامعات، بدءًا من تعليم الأطفال ووصولًا إلى البرامج الأكاديمية المتقدمة، مع استخدام استراتيجيات منهجية لاستيعاب النصوص الفلسفية وتوجيه الطلاب نحو التفكير النقدي والتحليلي.

الكلمات المفتاحية: التعليم ، تدريس الفلسفة ، الاستراتيجيات ، المناهج الدراسية ، المدرسة ، الجامعة.

**Abstract**

Philosophy is considered one of the fundamental pillars of education, aiming to foster critical thinking and self-awareness among students. It goes beyond the transmission of knowledge or the rote memorization of information, seeking instead to enable students to understand themselves, analyze their beliefs, question underlying assumptions, and formulate coherent logical arguments. The role of philosophy extends beyond being a mere subject of study to influencing students' overall education, as it contributes to developing their capacity for independent thinking, enhancing constructive dialogue skills, and cultivating their ethical and social awareness. From this perspective, there is a growing interest in integrating philosophy into schools and universities—ranging from teaching children to advanced academic programs—through the use of systematic strategies for engaging with philosophical texts and guiding students toward critical and analytical thinking

Keywords: Education, Teaching Philosophy, Strategies, Curricula, School, University

تُعدّ الفلسفة من أبرز المجالات الفكرية التي تهدف إلى تطوير القدرة على التفكير النقدي والتحليلي، وفهم المبادئ الأساسية للحياة والإنسان والمجتمع. فهي لا تقتصر على كونها مادة أكاديمية مجردة، بل تمثل أداة أساسية لتنمية مهارات الاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المبنية على فهم منطقي وعميق. في سياق التعليم المدرسي والجامعي، تمنح الفلسفة الطلاب القدرة على استكشاف القيم والأخلاقيات، والتفاعل مع القضايا المعقدة بطريقة منهجية، ما يعزز وعيهم الفكري والاجتماعي. كما تساعد المعلمين على تقديم المعرفة بأسلوب يربط النظرية بالتطبيق، ويحفّز الطلاب على الحوار والتفكير النقدي المستقل. لذلك، يهدف هذا البحث إلى استكشاف أهمية إدراج الفلسفة في المناهج الدراسية في المدارس والجامعات، بدءاً من تعليم الأطفال ووصولاً إلى البرامج الأكاديمية المتقدمة، واستعراض الاستراتيجيات التي تمكّن الطلاب من التعامل بفاعلية مع النصوص الفلسفية، وتنمية مهارات التفكير والتحليل، لتكوين جيل قادر على التفكير النقدي والمشاركة الواعية في المجتمع.

وترتبط مشكلة هذا البحث بسؤال رئيسي هو : لماذا الفلسفة الآن في المدارس والجامعات؟ ، ويناقد ذلك من خلال الاجابة عن التساؤلات التالية:

1-ماهو دور الفلسفة في التعليم؟

2-ما أهمية ادراج الفلسفة في المناهج الدراسية؟

3-ما هي استراتيجيات فهم النصوص الفلسفية؟

4-ما هي الارشادات التي نقدمها لدارسي الفلسفة؟

5-ما أهمية الفلسفة للطلاب والمدرسين في المدارس والجامعات؟

يعتمد البحث في تناوله لهذه القضايا على عدة مناهج هي : المنهج التاريخي ، المنهج التحليلي ، المنهج النقدي والمنهج المقارن.

أما عن محاو البحث فهي : مقدمة

المحور الأول: امكانية تعلم الفلسفة

المحور الثاني: دور الفلسفة في التعليم

المحور الثالث: تعليم الفلسفة للأطفال

المحور الرابع: ادراج الفلسفة في المناهج التدريسية

المحور الخامس: استراتيجيات استيعاب النص الفلسفي

المحور السادس: ارشادات لدارسي الفلس

المحور الأول: امكانية تعلم الفلسفة

إن السعي إلى تنمية قدرة الطلاب على التفكير الفعّال ليس توجّهًا جديدًا، بل هو امتداد لتقليد تربوي عريق يعود إلى أكثر من ألفين وخمسمائة عام. فقد شكّل تعليم المهارات العقلية والمعرفية ركيزة أساسية في النظم التعليمية منذ أقدم الحضارات. ففي الصين القديمة، على سبيل المثال، ارتبط هذا الاهتمام بالبحث عن الحكمة والفهم العميق بفكر كونفوشيوس (كونغ فو تسي)، الذي دعا إلى التعلم المستمر، والتفكير النقدي، والربط بين المعرفة والعمل الأخلاقي. (1)

وانطلاقًا من هذا الإرث التاريخي، يثور التساؤل: هل الفلسفة حكراً على الفلاسفة أم أنها ملكٌ للجميع؟ وهل يمكن تعلّمها؟ يرى مارتن هيدجر أن من المستحيل فهم طبيعة الفلسفة دون الانخراط فيها فعلاً، أي من خلال التفلسف نفسه. فحين نسأل: "ما هي الفلسفة؟" نكون قد دخلنا عالمها بالفعل، نعيشها ونتحرك داخل فضاءها، لا نقف على أطرافه. ومع أن البعض يعتقد أنه لا يمكن إعادة إنتاج عقول كأفلاطون وأرسطو وكانط، وأنه لا توجد طريقة "لتعلّم" أن تكون فيلسوفًا، فإن آخرين ينظرون إليها كمهارة أو أداة غائبة عند كثيرين. فصموئيل تايلور يرى أن الفلسفة أداة مفقودة لدى أغلب الناس، بينما يذهب فريدريك نيتشه إلى أن "الفلاسفة يولدون، ولا يُصنعون"، ويوافقه جون هارولد هايك حين يقول: "الفلاسفة الذين صُنِعوا ليسوا فلاسفة حقيقيين". هكذا، تظهر الفلسفة كدعوة مفتوحة أمام الجميع، لكنها تتطلب استعدادًا داخليًا وقدرة فطرية على التفكير العميق والبحث عن الحقيقة. (2)

وبالرغم من هذا الجدل، يمكن استخلاص خلاصة أساسية تؤكد أن تعليم الفلسفة أمر ممكن، من خلال التفسير والتحليل والتقييم النقدي للحجج والقضايا، إلى جانب المتابعة الإبداعية والتواصل الفعّال. فمثل هذه المهارات لا تتطلب خلفية خاصة، وهي في متناول كل من يرغب في تعلمها. ومع ذلك، ليس جميع الأفراد قادرين على ممارسة هذه الأنشطة الفلسفية أو إتقانها. إذ يتطلب بلوغ مستويات عميقة ومؤثرة في الفلسفة خلفية خاصة تتألف من ثلاثة عناصر أساسية:

1- قدرة عالية على التفكير المجرّد: تمكّن الفرد من التعامل مع الأفكار والمفاهيم المجرّدة وتحليلها بعمق.

2- دافع قوي نحو الاستقلال الفكري: رغبة حقيقية في التفكير باستقلالية، بعيدًا عن القوالب الجاهزة والتبعية الفكرية.

3- القدرة على الإحساس بالدهشة الفلسفية: امتلاك فضول أصيل ورغبة في التأمل والتساؤل حول الوجود والحياة والعالم. (3)

ومن هذا المنطلق، يتبيّن أن حتى من يمتلكون مهارات فلسفية أساسية، فإنهم بحاجة إلى دراسة الفلسفة لتعزيز هذه القدرات وتنميتها عبر عملية التعلم والتأمل الفلسفي. وبعبارة أخرى: الأشخاص ذوو القدرات الفلسفية المحدودة يمكنهم اكتساب المهارات الضرورية، مثل التفسير والتحليل والتقييم النقدي، مما يمكنهم من الانخراط في التفلسف بدرجة ما، حتى إن لم يبلغوا مستويات الاحتراف العليا. أما الأشخاص ذوو القدرات الفلسفية العالية فيستطيعون الاستفادة من دراسة الفلسفة لصفّل مهاراتهم، واكتساب تقنيات احترافية في التفلسف، مثل تطوير منهجيات التحليل النقدي، وبناء منظومات فكرية متماسكة، وتحقيق تواصل فلسفي فعّال. (4)



وعليه، تظل دراسة الفلسفة مسارًا جوهريًا لتعزيز القدرات الفكرية وصقل المهارات، سواء لدى من يملكون استعدادًا فلسفيًا محدودًا أو لدى أصحاب الملكات الراسخة والعميقة. فالأولى تستطيع، عبر التعلم الممنهج، تطوير قدراتها في التفسير والتحليل والنقد، لتشارك في عملية التفلسف بدرجة معقولة وإن لم تبلغ ذرى التخصص. أما الثانية، فتجد في الفلسفة مجالًا رحبًا لترسيخ منهجيات التحليل النقدي، وبناء منظومات فكرية متماسكة، وصقل أدواتها، وتحقيق تواصل فلسفي أكثر نضجًا وفاعلية. وهكذا، يتبين أن الفلسفة ليست حكرًا على نخبة متميزة، بل فضاء مفتوح يتسع للجميع على اختلاف مستوياتهم وعمق ممارستهم. إن تعليم الفلسفة، في جوهره، يخدم جميع الأفراد، إذ يزودهم بفهم أعمق، وأدوات فكرية أكثر فاعلية، وقدرة منهجية وإبداعية على مواجهة التحديات الفكرية المعقدة.

المحور الثاني : دور الفلسفة في التعليم

ليس من المستغرب أن تكون كلمة "الفلسفة" بالنسبة لكثير من الناس مجرد لفظ غامض يستحضر صوراً للحى البيضاء والغموض الصوفي. فالمجتمع المعاصر يبدو وكأنه لا يجد سبباً وجيهاً لتقدير مجال ينشغل بالأفكار أكثر من الإنتاج الملموس. وببساطة، تُعدّ الفلسفة في نظر البعض غير عملية، وإلهاء عن عالم الاقتصاد المتنامي ومتطلبات الحياة الواقعية. لكن ما قد يكون أكثر إثارة للدهشة هو أنّ الفلسفة باتت، في عصرنا، مجالاً يحتضر حتى داخل الأوساط الأكاديمية نفسها. فمع ازدياد التخصص في البحث والاستقصاء، تراجع الدافع إلى الانخراط في التأملات المتشعبة التي قد تبدو متكلفة لأولئك الذين يفضلون "القيام بشيء عملي". وبوجه خاص، نادراً ما يرى العاملون في مجال التربية والتعليم ما يدعو إلى الانشغال بالفلسفة، في ظلّ انشغالهم المستمر بمساعدة الطلاب في الجوانب المباشرة لتعلمهم. ومع ذلك، لا يحتاج الأمر إلا إلى لحظة تأمل في فكر بعض كبار الفلاسفة حتى ندرك أن التربية والتعليم لم تنفصلا يوماً عن الفلسفة، وأنهما مهتدان بفقدان قدرتهما على خدمة الطلاب بأفضل وجه إذا اقتصر إمام الممارسين فيهما بالفلسفة على معرفة سطحية أو عابرة. (5)

ومن هنا، تتجلى أمامنا إشكالية جوهرية تتعلق باتساع الفجوة بين الفلسفة والمجتمع المعاصر، بل وبين الفلسفة والوسط الأكاديمي نفسه. ويمكن تلخيص هذه الإشكالية في ثلاثة مستويات مترابطة:

- 1- تصوّر العامة للفلسفة بوصفها حقلاً غامضاً وبعيداً عن التطبيق العملي.
- 2- الوضع الأكاديمي الراهن الذي أدى فيه التخصص المفرط إلى إهمال التفكير الفلسفي العميق والشامل.
- 3- الانعكاس على مجال التربية والتعليم، بما ينذر بفقدان البعد الفلسفي في الممارسة التربوية، وما يستتبعه من تراجع القدرة على تربية العقول وتوسيع آفاق التفكير.

وإذا حاولنا استقصاء جذور هذه الإشكالية في سياق التعليم الحديث، وجدنا أن الفلسفة، على الأقل بوصفها تخصصاً أكاديمياً رسمياً، تشهد اليوم انحساراً ملحوظاً. فقد أدى التركيز المفرط على مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات إلى جانب النظر إلى التعليم أساساً بوصفه تدريباً مهنيّاً موجّهاً نحو التوظيف، إلى دفع العلوم الإنسانية إلى موقع هشّ ومهمّش. وتبدو الفلسفة، على وجه الخصوص، بعيدة الصلة عن أولويات التعليم المعاصر. ويزداد الأمر صعوبة عندما يُطلب تبرير أهميتها للمعلمين، في ظلّ عجز كثير من الفلاسفة أنفسهم عن الدفاع بفاعلية عن جدواها بالنسبة إلى الطلاب. غير أنّ المفارقة اللافتة هي أنّ جميع السياسات التعليمية، في جوهرها، تقوم على تصوّر فلسفي ما، سواء تعلق الأمر بتحديد أهداف التعليم، أو صياغة الالتزامات تجاه الطلاب، أو تعريف ما يُعدّ في مصلحة الأمة. ومن ثمّ، تظلّ الفلسفة عنصراً أساسياً لا غنى عنه في الإدارة التربوية والقيادة التعليمية الرشيدة. (6)

وإذا أردنا أن نبرهن على هذه القيمة عملياً، فليس أنسب من العودة إلى أمثلة ملموسة تُظهر أثر الفلسفة المباشر في صياغة التعليم. ففي هذا السياق، يمكن الاستشهاد بفكر كلٍّ من أفلاطون وجون لوك. إذ بيّن استكشاف آرائهما أنّ فهم الفلسفة أمر جوهري عند اتخاذ القرارات المتعلقة بصياغة السياسات، ولا سيّما في مجال التعليم. ورغم أنّ معظم الناس يمتلكون قدرًا من المعرفة العامة بأفلاطون، ومستعدّون للاعتراف بأنّ أعماله تمثل ركيزة أساسية في تشكيل حقول المعرفة الحديثة، فإنهم يجدون غالباً صعوبة في تبرير أهميته على المستوى العملي. ومع ذلك، لا تزال كتاباته تسهم في توجيه الممارسات التربوية

وصقلها؛ وإن لم يكن لعمله من أثر سوى تنبيهنا المستمر إلى مخاطر التعليم الخاطئ وسوء التوجيه التربوي، فهو يظلّ ذا قيمة كبرى. وبالمثل، تظلّ أعمال جون لوك مرجعية محورية في الفكر التربوي، ولا سيّما في الولايات المتحدة الأميركية، إلى درجة يصعب معها فصل المبادئ التي يقوم عليها تصوّرنا للتعليم عن أطروحاته الواردة في رسالته الثانية في الحكومة. (7)

وعند النظر في تاريخ التعليم، يتضح أنّ الجدل حول غاياته وأهدافه ظل قائماً عبر العصور، وهو حوار يفرض على كل جيل المشاركة فيه. وفي عصرنا الحاضر، تميل سياسات التعليم لدى كثير من صانعي القرار إلى التركيز على أهداف محدودة النطاق، إذ يفترضون أنّ مسألة الأهداف قد حُسمت منذ زمن بعيد، فيجعلون من نتائج الاختبارات المعيارية المؤشر الأوحّد لأداء الطلاب والمعلمين. غير أنّ المربين الواعين لطبيعة الرسالة التعليمية طالما تّبّهوا إلى أنّ حصر الأهداف في هذا الإطار الضيق يخل بجوهر العملية التربوية. وقد شهد عام 1918 مثلاً بارزاً على ذلك، حين أصدر المربون "تقرير المبادئ الأساسية" الذي أوصى بسبعة أهداف كبرى للتعليم، هي:

- 1- الصحة.
- 2- الإلمام المتقن بالعمليات الأساسية.
- 3- العضوية الفاعلة والمسؤولة داخل الأسرة.
- 4- الإعداد المهني.
- 5- ترسيخ المواطنة.
- 6- الاستخدام الرشيد والبناء لأوقات الفراغ.
- 7- التكوين الأخلاقي القويم. (8)

وعليه، فإن وضع سياسة تعليمية رشيدة، أو قيادة مؤسسة تربوية، أو اتخاذ قرارات حاسمة في المجال التعليمي، يتطلّب وعياً فلسفياً عميقاً يجيب عن أسئلة جوهرية، من قبيل: ما الهدف من التعليم؟ وما قيمته؟ وهل يعود بالنفع على الفرد والمجتمع معاً؟ هذه الأسئلة بطبيعتها فلسفية، إذ تنشغل بالبحث في المعنى والغايات. فإذا اعتقدنا أنّ التعليم يمكن أن يُستخدم أداةً للسيطرة على العقول، فإننا نتبني رؤية تقترب من أفكار أفلاطون. أما إذا رأيناه وسيلةً لتمكين الأفراد اقتصادياً، فنكون بذلك أقرب إلى منظور جون لوك. غير أنّ الأهم ليس مجرد الاطلاع على نظريات هؤلاء الفلاسفة، بل فهم التحذيرات التي قدّموها لنا؛ إذ حدّر كلّ من أفلاطون ولوك من مخاطر بعينها تترتب على اختيارنا التعليمية. ومن خلال دراسة الفلسفة، يمكننا استيعاب هذه التحذيرات، والتفكير بعمق أكبر في صياغة مستقبل التعليم. (9)

أ- الجمهورية والتعليم

يعدّ أفلاطون من أبرز من وضعوا أسس التدريب المعرفي كمنهج عقلي منظم، حيث تبرز محاوراته التي يظهر فيها سقراط باعتباره أول من أدرك قيمة الحوار في تنظيم العمليات التعليمية. فقد رأى أنّ تنمية التفكير الماهر تتم على نحو أفضل عبر عملية اجتماعية قوامها التساؤل والنقاش. ومن خلال ما يُعرف بـ "الحوار السقراطي"، شجّع المعلمون الطلاب على تبني نهج نقدي تجاه المعرفة،

بحيث يعبرون عن أفكارهم ويعملون على تصحيحها ذاتيًا. ولعل استمرار حضور هذا النهج إلى يومنا هذا يتجلى في الاهتمام المتزايد بتوظيف الأساليب الفلسفية الاستقصائية داخل التعليم المعاصر. (10)

ومن هنا يمكن القول إنَّ المبدأ الأفلاطوني في التعليم، القائم على الحوار السقراطي، يوفّر أرضية خصبة لدمج التفكير الفلسفي في السياسات التعليمية الحديثة. فاعتماد النقاش المفتوح والاستقصاء المنهجي داخل الصفوف الدراسية يساهم في تعزيز التفكير النقدي وتوسيع آفاق الطلاب، كما ينمي قدرتهم على التقييم المستقل للمعلومات. وعلى صعيد السياسات التعليمية، يتيح هذا النهج بناء مناهج أكثر مرونة وتفاعلية، تعترف بدور الطالب كشريك فعّال في إنتاج المعرفة، لا مجرد متلقٍ سلبي لها. وهكذا تتحقق رؤية أفلاطون التي تجعل من التعليم عملية حوارية حيّة تمكّن الأفراد من المشاركة الواعية في صياغة القرارات داخل المجتمع.

غير أنّ تناول أفلاطون لمسألة التعليم لا ينفصل عن رؤيته العامة للحكم والمجتمع، كما يظهر في كتابه "الجمهورية". فهذا العمل، المعروف بكونه من أشد الانتقادات الموجّهة إلى الديمقراطية في الفكر القديم، لا يقتصر على معالجة قضايا الحكم، بل يولي مساحة واسعة للتربية والتعليم، حتى يكاد يطغى هذا الجانب على غيره. ورغم أنّ أفلاطون يتناول عيوب أشكال الحكم المختلفة، فإنّ اهتمامه الأكبر انصبّ على إبراز دور التعليم في تنمية النفس وازدهارها، معتبرًا أنّ هذا الازدهار لا يتحقق إلا عبر التوجيه الفكري الموجّه منذ سن مبكرة. ومن هنا يتضح أنّ الطابع السلطوي للجمهورية مرتبط أساسًا بتركيزها الشديد على التعليم بوصفه أداةً للضبط والسيطرة. (11)

وقد ذهب أفلاطون إلى أنّ التعليم ينبغي أن يشمل مجالات متنوّعة مثل الموسيقى، والتربية البدنية، والرياضيات، والجدل (الديالكتيك)، غير أنّ هذا التعليم كان موجّهًا بصفة خاصة لأولئك الذين يُعدّون لتولي الحكم. ولم يكن ذلك إغفالاً لتعليم بقية المواطنين، بل إنّ طبيعة تعليمهم ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بأدوارهم المستقبلية داخل المدينة. فالمدينة في تصوّره تتكوّن من ثلاث فئات: الحكّام، والمحاربون، والمنتجون، ولكل فئة مهام والتزامات محددة. لكن رغم هذا التوزيع الوظيفي، لم ينظر أفلاطون إلى التعليم بوصفه وسيلة لإعداد الأفراد لأدوارهم فحسب، بل رأى فيه كذلك أداة للحد من إساءة استخدام السلطة. وقد أكّد أنّ التربية الحقيقية يجب أن تغرس في النفوس حبّ الجمال، باعتباره الطريق إلى حب العدالة، في حين أنّ غياب التعليم يفتح المجال أمام الميل البشري إلى العنف والطمع ليهيمن على السلوك. (12)

وانطلاقًا من هذا المنظور، انتقد أفلاطون النظام الديمقراطي الذي رأى أنّه يتعارض جوهرياً مع تحقيق تعليم فعّال يضمن ازدهار المجتمع. فقد اعتبر الديمقراطية حكمًا للغوغاء، وغالبًا ما يكون هؤلاء من غير المتعلمين بالقدر الكافي. وفي نظره، يقود الميل البشري الطبيعي نحو العنف والطمع إلى فساد النظام الديمقراطي، بحيث يُستغلّ من قبل الأثرياء والطامحين إلى السلطة، ليتحوّل إلى نظام هشّ ممهّد دائمًا للانحيار، ومعبد الطريق لظهور الطغاة. ولعلّ ما يزيد موقف أفلاطون حدّة أنّه عبّر عن أفكاره هذه على لسان أستاذه سقراط، الذي كان هو نفسه ضحيةً للديمقراطية الأثينية، إذ حكمت عليه بالإعدام تحت ضغط الشعبوية وعجزها عن التمييز. وهكذا بدا لأفلاطون أنّ التربية والتعليم لا يمثلان مجرد شأن تربوي، بل يشكلان شرطًا أساسيًا لحسن الحكم، ووسيلة لكبح الميول الجامحة التي تهدد استقرار المجتمع. (13)

كلّ ما تقدّم يجعل حجّة أفلاطون ما تزال تحتفظ بوجاهتها وقوتها، خصوصًا بالنسبة إلى القادة التربويين في عصرنا الحاضر. ففي وقت يتجه فيه التعليم بشكل متسارع إلى إعداد الطلاب لشغل وظائف محددة، يصبح من المشروع أن نطرح السؤال الجوهرى: هل يخدم التعليم المجتمع حقًا أم يضرّه؟

وإذا تأملنا واقعنا المعاصر، نجد أنّه لا يختلف كثيرًا عن أثينا في زمن سقراط وأفلاطون. فقد كان أفلاطون شديد الوعي بخطر الديمقراطية، لاسيما حين تُدار من قبل جمهور يفتقر إلى التعليم الكافي. ومع ذلك، ينبغي أن ندرك أنّ التعليم، في نظره، لم يكن يقوم على التلقين أو الغرس القسري للأفكار، بل على التوجيه الرشيد للفكر. وقد عبّر عن ذلك بقوله: «هكذا يجب أن يكون التعليم... فنّ التوجيه. على المرّبين أن يبتكروا أكثر الطرائق بساطة وفعالية في تحويل العقول نحو الاتجاه الصحيح». فالتعليم عنده لا يمنح الرؤية، بل يعيد توجيهها، وهو بذلك السبيل الأمثل لإعداد مواطنين قادرين على الحكم السليم والتمييز الواعي، ومن ثمّ بناء مجتمع مزدهر لا تتهدّده الفوضى ولا يطغى عليه الاستبداد. (14)

وعليه، فإنّ أعمال أفلاطون تمثل تحذيرًا دائمًا موجّهًا إلى القادة التربويين. فبينما قد نقرأ الجمهورية بوصفها نقدًا قديمًا لنظام ديمقراطي أصبحنا نتمنّه اليوم، ينبّهنا أفلاطون إلى أنّ الاستبداد قد ينشأ من صلب الديمقراطية ذاتها، بفعل الحرية غير المقيدة التي تسمح بالسعي وراء الرغبات الفردية بلا ضابط. ومن هنا يبرز التساؤل: ما الذي يمنع الحكام في مدينة أفلاطون المثالية من الانقياد وراء نوازعهم الأنانية؟ كان جوابه واضحًا: التعليم. فبالنسبة له، تتحدد أهلية الحكم بقدرة الفرد على التعلم؛ فإذا امتلك القابلية للتعلم الفعّال، صار صالحًا لممارسة الحكم.

وهذا المعنى يتخذ اليوم بُعدًا أشمل، إذ لم يعد الحكم محصورًا في نخبة صغيرة، بل باتت الديمقراطية الحديثة تجعل من الشعوب نفسها حكامًا على مصائرهما. ومن ثمّ، يصبح من الضروري أن يسعى القادة التربويون إلى ترسيخ تعليم متين وعميق، لا يقتصر على إعداد المواطنين لسوق العمل، بل يُعدّهم أيضًا لممارسة الحكم المسؤول. فالتعليم، وفق هذا التصور، ليس مجرد وسيلة لاكتساب المهارات، وإنما أداة أساسية لإعداد كل مواطن للمشاركة الواعية والفاعلة في صون استقرار المجتمع وتوجيه مساره. (15)

وإذا كان أفلاطون قد ركّز على إعداد نخبة قادرة على الحكم الرشيد وضبط المجتمع، فإنّ فكر جون لوك يمثّل نقطة تحوّل جوهرية نحو منظور مختلف أكثر فردية وبراجماتية. فبينما رأى أفلاطون أنّ التعليم وسيلة لتوجيه الجماعة نحو الصالح العام، أكّد لوك أنّ وظيفته الأعمق تكمن في تنمية استقلالية الفرد وتمكينه من التحكم في مصيره الاقتصادي والسياسي. وهكذا، ينتقل النقاش من حماية المجتمع عبر تربية نخبة حاكمة، إلى تمكين كل فرد من امتلاك المهارات والمعارف التي تؤهله ليكون مواطنًا حرًا ومسؤولًا في مجتمع ديمقراطي.

ب- الحكومة والتعليم

بعد أن بيّن أفلاطون أنّ التعليم هو الأداة الجوهرية لإعداد نخبة قادرة على الحكم الرشيد وضبط المجتمع، انتقل الفكر الفلسفي في مرحلة لاحقة إلى مقاربة مغايرة مع الفيلسوف جون لوك. فبينما ركّز أفلاطون على البنية الجماعية للمجتمع وعلى ضرورة حماية النظام من الانحراف، جاء لوك ليُعيد مركز الثقل نحو الفرد، مؤكّدًا أن الحرية والمساواة هما حجر الأساس لأيّ نظام سياسي عادل، وأنّ التربية هي السبيل لترسيخ هذه المبادئ.

ولم يكن لوك يطرح رؤيته في فراغ تاريخي، بل في سياق سياسي يتسم بالتحول نحو الديمقراطية الليبرالية. ففي رسالته الثانية في الحكومة، شدّد على أنّ شرعية أي سلطة قائمة إنما تستمدّ من تحقيقها لمصلحة الشعب، وأن فشلها في ذلك يمنح المواطنين الحق في إسقاطها. وهكذا، تبلورت فلسفته السياسية حول حقوق الإنسان الأساسية: الحياة والحرية والملكية، وهي الحقوق التي وجدت صداها العميق في إعلان الاستقلال والدستور الأمريكي. ومن ثمّ، بدا أن فلسفة لوك جاءت استجابة لحاجة مجتمعات حديثة إلى تعزيز المساواة، لا إلى التحذير من مخاطرها كما فعل أفلاطون. (16)

ومن هنا تبرز أهمية التعليم في فكر لوك؛ فوظيفته، في نظره، لا تقتصر على إعداد الأفراد لسوق العمل، بل تتجاوز ذلك إلى تمكينهم من وعي حقوقهم الطبيعية والدفاع عنها. وإذا كان أفلاطون يرى التعليم توجيهاً نحو الفضيلة من أجل إعداد الحكّام، فإن لوك ينظر إليه كأداة لتمكين كل مواطن من المشاركة الحرة والمسؤولة في المجتمع الديمقراطي. وهكذا يلتقي كلا الفيلسوفين عند نقطة محورية: التعليم هو الوسيلة الأساسية لتوجيه العقل نحو ما يجعل الإنسان مزدهراً بحق، وإن اختلفت وجهة كل منهما بين الصالح العام عند أفلاطون، والحقوق الفردية عند لوك. (17)

على الرغم من اختلاف السياقات التاريخية والسياسية التي كتب فيها كلّ من أفلاطون ولوك، فإنّ تصوّرهما لدور التعليم يلتقي عند نقطة جوهرية، وهي اعتباره أداة لتوجيه العقل نحو إدراك ما يجعل الإنسان مزدهراً بحق. فأفلاطون يرى أن هذا الازدهار يتحقق عبر تنمية الفضائل وكبح الميول المدمّرة، بما يهيئ الفرد لتحمل مسؤولية الحكم. أما لوك، فيربط الازدهار بفهم الحقوق الطبيعية وصونها، ويرى في التعليم وسيلة لتمكين الأفراد من الدفاع عن حريتهم ومساواتهم. غير أنّ الاختلاف الجوهرى بينهما يتمثل في أن أفلاطون ينطلق من رؤية هرمية تُخصّص التعليم الأعلى للحكّام المحتملين، بينما يتبنى لوك تصوّراً أكثر شمولاً، يجعل من التعليم حقاً وأداة لجميع المواطنين لضمان ممارستهم الفاعلة لحقوقهم.

وانطلاقاً من هذا التصور، يبرز دور التربية في فكر جون لوك بوصفها عملية أساسية لتشكيل الإنسان وتطويره، تبدأ من الطفل الصغير، الذي لا يزال يقارب العالم بشيء من الشك، وتنتهي بالإنسان العارف الموهوب، ذي الفهم العميق للحياة. وقد كان لوك يؤمن إيماناً راسخاً بقوة التربية في صناعة الإنسان، قائلاً: «إن تسعين في المائة من الناس الذين نلقاهم، سواء أكانوا صالحين أم طالحين، نافعين أم عديمي الجدوى، إنما هم نتاج التربية». ولهذا أكد أنّ «حسن تربية الأطفال يصبح واجباً وحقاً للوالدين، كما أن سلام الأمة يعتمد بدرجة كبيرة على التربية، الأمر الذي يستوجب على كلّ منا أن يأخذه مأخذ الجد من أعماق قلبه». (18)

ومن هذا المنطلق، شبّه لوك روح الطفل باللوحة البيضاء التي لم يُكتب عليها شيء بعد، أو بالشمع الذي يمكن للمربي تشكيله وفق إرادته. لذلك اعتبر أنّ «فن ومهارة المعلم تكمن في إزالة كل الأفكار من ذهن الطفل قبل تعليمه أي شيء، فلا بد أن يكون ذهنه صافياً ليستوعب المعرفة الجديدة؛ وبدون هذا الشرط، لن تُطبع المعرفة في ذهن الطفل». وفي هذا الإطار، يرى لوك أنّ الحرية المفرطة لا تناسب الأطفال، إذ إنهم يفتقرون بعدد إلى القدرة الكافية على الحكم، ما يستدعي حاجتهم إلى التوجيه والانضباط، على أن يُترك لهم التفكير تدريجياً مع نضجهم، لنقاربهم عندها برفق أكبر. (19)

وبهذا المعنى، يصبح التعليم سلاحاً ذا حدين؛ فهو يحمل في طياته نعمةً وخطراً في آن واحد. إذ يمكنه أن يوجّه الإنسان نحو مصلحته الحقيقية، كما يمكنه – إذا أسئ استخدامه – أن يبعده عنها. وإذا

أسقطنا هذا الرأي على واقع التعليم في الولايات المتحدة، تبين أنّ هناك مواضع للقلق، إذ لا يُعدّ الأفراد إعدادًا كافيًا للمشاركة الواعية في تحقيق مصالحهم الاقتصادية ضمن نظامٍ ليبرالي قائم على السوق الحر. فهذا النظام يفترض أن كل فرد سيتصرّف بما يحقّق مصلحته، غير أنّ هذا الافتراض ينهار عندما تُستغل ثغرات التفكير البشري أو يبقى المستهلكون أسرى الجهل. وحينها، تفشل "اليد الخفية" في أداء وظيفتها، لأن القرارات لا تُبنى على إدراك حقيقي للمصلحة. والأسوأ من ذلك أنّ بعض الشركات قد تلجأ إلى القوانين لإخفاء المخاطر، أو تستعين بأساليب نفسية للتأثير على الأفراد، فتدفعهم – من غير إكراه مباشر – إلى التصرف على نحوٍ يناقض مصالحهم. عند هذه النقطة، يغدو إصلاح التعليم، ومواجهة الجهل المنهج، أولوية قصوى أمام المربيين وصنّاع السياسات التعليمية. (20)

في مفهوم جون لوك، يجب أن تتجلى التربية الرامية إلى كمال العقل البشري في أربعة عوامل رئيسية: الفضيلة، والحكمة، والأدب أو اللياقة، والتعليم. فالفضيلة هي الصفة الأساسية التي ينبغي أن يتحلّى بها كل إنسان، إذ تساعد الفرد على كسب احترام ومحبة الآخرين، وعلى الرضا عن نفسه. كما تمثل الفضيلة ضبط الذات وكبح الرغبات التي لا يقرها العقل. أما الحكمة، فتقوم على الانفتاح والعدل وحسن التمييز، ويقول لوك: «تساعد هذه الصفة الإنسان على إدارة الأمور بمهارة وبصيرة مستقبلية، وهي نتيجة خليط من الطبيعة الصالحة، إلى جانب توجيه العقل بالخبرة». ويأتي العامل الثالث، وهو الأدب أو اللياقة، فيتجلّى عبر التوازن بين السلوك الاجتماعي المقبول وتجنّب الإفراط في الخجل أو الحرج أو الإهمال، أي كل ما يعكس قلة احترام الآخرين. (21)

غير أنّ هذه المبادئ التربوية لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا أُدرجت ضمن رؤية فلسفية واعية للتعليم والمجتمع. فنحن اليوم بحاجة إلى أداة نواجه بها المعتقدات الاجتماعية السائدة – أو الفلسفات – التي قد تكون ترسّخت أو انحرفت أو أسيء فهمها؛ ومن ثمّ، فنحن بحاجة من جديد إلى الفلسفة. فإذا أردنا سنّ سياسات تعليمية تُفيد الطلاب وتوقف تلك التي تضرّ بهم، فلا يكفي أن نتجادل حول هذه السياسات في ذاتها، بل يجب أن نغيّر طريقة تفكير الطلاب، وأولياء الأمور، وصانعي القرار، والمجتمع بأسره حيالها. أي أننا، باختصار، يجب أن نمارس الفلسفة. فمن دون هذا الوعي الفلسفي، سنظل ننتقل كمجتمع من مبادرة إلى أخرى، ومن سياسة إلى أخرى، دون بوصلة فكرية واضحة، مكثفين بحساب المنافع الظاهرة، من غير أن نتأمل في المبادئ التي تولد منها تلك السياسات. وعليه، تقع على الإداريين وقادة التعليم مسؤولية الغوص في فلسفات الماضي والحاضر، حتى يتمكنوا من قيادة المجتمع نحو مستقبل يقوم على حكم رشيد يتولاه أناس مخلصون ومتفكّرون. (22) وكما يُقال بحق: «فحينما يتوقف التفكير، يبدأ الانحدار؛ وحينما تُستعاد الفلسفة، تُستعاد إنسانيتنا».

وفي هذا السياق، لا عجب أن يُعدّ جون لوك، في نظر المؤرخين والمنظرين البريطانيين في التربية، من «المربيين العظام» إلى جانب أعلام كأفلاطون وروسو وبيستالوتسي وديوي، إذ جمع بين الفلسفة والتجديد التربوي والتأثير العملي المستدام. وقد حظيت أعماله بانتشار واسع وتحليل متعمّق في أوروبا الغربية والولايات المتحدة، بينما لم تشهد بولندا الاستقبال نفسه. ويرى روبرت رسك أنّ ما يوحد كبار المفكرين التربويين هو إدراجهم نظرياتهم في وصف العملية التعليمية، وربطهم بين الفكر الفلسفي والابتكار النقدي أو الثوري، فضلًا عن تجلي أفكارهم بفاعلية في الممارسة واستمرار أثرها عبر الزمن. ومن هنا تبرز أهمية دراسة لوك، ليس فقط لذاته، بل لما بشرت به أفكاره من تحولات تنويرية في مجال التعليم. (23)



وتتضح هذه الرؤية أكثر إذا أخذنا بتفسير ب. شولز، الذي يرى أنّ فلسفة لوك التربوية تتضمن أربعة مبادئ مترابطة: (1) الطاعة بوصفها ضبطاً لل رغبات تحت إشراف مربّين عقلايين، (2) إخضاع الرغبات لحكم العقل باعتباره جوهر الفضيلة، (3) تعويد الطفل على أن يكون إشباع الرغبة مرهوناً بتحقيق السعادة الحقيقية، و(4) بلوغ غاية هذه العملية عبر تنمية الاستقلالية. ويشير شولز إلى أنّ الإكراه الخارجي في التعليم عند لوك ليس غاية في ذاته، بل وسيلة مؤقتة لتدريب الطفل على الانقياد للعقل، بما يحقق مفهوم الحرية كقدرة على الفعل أو الامتناع وفق توجيه العقل. وبهذا، يصبح التعليم عند لوك مزيجاً من الانضباط المفروض ودور الوالدين كأوصياء مسؤولين، في سبيل إعداد الطفل لمرحلة النضج وتحمل المسؤولية الذاتية. (24)

المحور الثالث : تعليم الفلسفة للأطفال

يُعدّ برنامج «الفلسفة للأطفال»، الذي أسسه البروفيسور ماثيو ليبمان عام 1974 عبر «معهد النهوض بالفلسفة للأطفال» (IAPC) في كلية مونتكليير بولاية نيوجيرسي، من أبرز النماذج التربوية التي جمعت بين النظرية والتطبيق في ميدان تعليم التفكير. فقد قام البرنامج على سلسلة من الروايات الفلسفية المصمّمة خصيصًا للأطفال من سن الثالثة وحتى البلوغ، مدعومة بأدلة إرشادية للمعلمين، بما يتيح لهم تيسير الحوار الفلسفي داخل الفصول الدراسية. ووفقًا لتقدير ستيرنبرغ (1984)، يُعدّ هذا المشروع من أنجح المبادرات في تنمية مهارات التفكير النقدي القابلة للنقل، نظرًا لما خضع له من تطوير وتقييم منهجي مستمر على مدى خمسة وعشرين عامًا. ومن ثمّ، أسهم البرنامج في ترسيخ مكانة الفلسفة في التعليم المدرسي، بوصفها أداة لتعزيز التفكير التأملي والحوار الفلسفي لدى الأطفال، وإغناء النقاشات التربوية حول مفاهيم التفكير والتعليم. (25)

غير أنّ هذه المبادرة تطرح في الوقت ذاته سؤالاً جوهرياً حول وظيفة التعليم: إذا كان الهدف الأسمى للعملية التعليمية هو تنمية مهارات التفكير لدى الأجيال الناشئة، فلماذا ما يزال النظام التعليمي يُخرج أعدادًا كبيرة من الأفراد الذين يفتقرون إلى القدرة على التفكير النقدي؟ إنّ بناء هذه المهارات لا يمكن أن يُترك إلى مرحلة متأخرة، بل يجب أن يبدأ مبكرًا قبل أن تترسخ أنماط التفكير السلبية أو غير الواعية. ومن هنا تبرز أهمية أن يصبح التفكير المستقل والفعال عادةً أصيلة لدى المتعلم منذ سنواته الأولى، بما يضمن أن التعليم قد حقق إحدى أهم غاياته. (26)

وانطلاقًا من هذا التصور، يُعرّف ماثيو ليبمان "الفلسفة للأطفال" بأنها منهج تعليمي يهدف إلى ترسيخ مهارات التفكير النقدي والحكم الرشيد لدى الطلاب، مع التركيز على الطبيعة الجدلية للتفكير والعقلانية. وهنا يتجاوز التفكير مجرد أداة معرفية إلى أن يصبح موضوعًا بحد ذاته للتحليل والنقد ضمن إطار استقصائي يتسم بالمرونة وتعدد وجهات النظر. ولصياغة رؤيته، استعان ليبمان بمفهوم "مجتمع الاستقصاء" الذي صاغه تشارلز ساندرز بيرس، ليقدّم نموذجًا مثاليًا للبحث الجماعي عن المعرفة يقوم على التفاعل البناء وتبادل الأفكار والخبرات. وبذلك، يغدو هذا المجتمع إطارًا معرفيًا وأخلاقيًا في آن واحد: معرفيًا عبر ترسيخ التفكير العقلاني الجماعي، وأخلاقيًا عبر إرساء قيم الديمقراطية والاحترام المتبادل. (27)

ويتقاطع هذا التصور مع فكرة التعلم الاجتماعي الذي يُعدّ من الركائز الأساسية في بناء بيئات تعليمية نشطة وفعّالة. فالتعلم الاجتماعي لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يعزّز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، ويقوي القدرة على التواصل والتعاون في سياقات متنوعة. وتتجلى أنماطه في ثلاث صور رئيسية: التعلم الجماعي التعاوني الذي يقوم على تحقيق أهداف مشتركة، والتعاون الصفي التعاوني الذي يفعّل النقاشات الجماعية ومجتمعات الاستقصاء، والتعاون بين الأقران الذي يركز على التفاعل المباشر بين الطلاب في مجموعات صغيرة أو أزواج. (28)

وإذا ما نظرنا إلى هذه الأنماط من زاوية معرفية أوسع، أمكن ربطها بمفهوم "الذكاء الموزع" أو "الإدراك الموزع"، الذي يفترض أن الذكاء البشري يبلغ ذروته عندما يتوزع عبر ثلاثة أبعاد: التفاعل الاجتماعي، الأدوات المادية، والأنظمة الرمزية المشتركة. وبذلك لا يُختزل التفكير في العمليات الذهنية

الفردية، بل يتحقق من خلال التفاعل الديناميكي بين الذات والآخرين، وبين الفرد والوسائط الثقافية والمادية. وهنا يتضح أنّ الذكاء ليس خاصية داخلية فحسب، بل هو أيضاً قدرة على تعبئة الموارد الاجتماعية والثقافية من أجل إنتاج المعرفة وتوظيفها. (29)

ومن هذه الزاوية، يلتقي برنامج «الفلسفة للأطفال» مع نظرية "الذكاء الموزع" التقاءً مباشراً؛ فهو يوفّر بيئة صافية تعمل كمجتمع استقصاء حيّ، يدمج التفاعل الاجتماعي مع الوسائط المادية والرمزية، ويعزز التفكير النقدي والتعاون المعرفي لدى المتعلمين. وتتجلى هذه العملية في ثلاثة محاور أساسية للتفكير الفلسفي: التفكير في التفكير، الذي يركّز على فحص طبيعة المعرفة وحدودها، والتفكير النقدي، الذي يختبر سلامة الاستدلالات وقوة المبررات، والتفكير الإبداعي، الذي يسعى إلى ابتكار رؤى جديدة لفهم العالم. (30)

يمكن تلخيص التفكير الفلسفي في ثلاثة محاور رئيسية تبرز أدواره المتنوعة:

أولاً، التفكير في التفكير (البُعد المعرفي والتقييمي وتنظيم الذات)، ويتمثل في التأمل في طبيعة المعرفة ذاتها، وطرح أسئلة جوهرية مثل: ما الذي نعرفه حقاً؟ وما معنى أن نعرف شيئاً؟ ما الذي نسعى لمعرفة؟ وكيف نتحقق من صحة ما تعلمناه؟.

ثانياً، التفكير النقدي، وهو الذي يركّز على فحص جودة التفكير وتقييم مدى منطقيته، من خلال أسئلة مثل: هل قدّمنا مبررات واضحة ومقنعة لأفكارنا؟ وهل تركز هذه المبررات على أسس منطقية متماسكة؟.

ثالثاً، التفكير الإبداعي أو البناء، الذي يعنى بابتكار تصورات ورؤى جديدة تساعد على فهم العالم والتجربة الإنسانية بعمق أكبر، بحيث لا تقتصر الفلسفة على تحليل ما هو قائم، بل تتجاوزه إلى اقتراح مسارات أصيلة للتفكير فيه. (31)

وانطلاقاً من هذه المحاور، تمثل "الفلسفة للأطفال" إطاراً عملياً لتفعيلها جميعاً، إذ تتيح للطلاب التأمل في أفكارهم، وتدريبهم على النقد المنطقي، وتشجعهم على ابتكار رؤى جديدة تُثري فهمهم للعالم من حولهم. غير أن هذه البرامج لا تكتفي بتعزيز التفكير فحسب، بل تسعى أيضاً إلى ربطه بالوعي الأخلاقي، بحيث يصبح العقل أداة للبناء الإنساني القائم على الخير والمسؤولية، لا للجدل المجرد وحده. (32)

ومن هنا، فإن فلسفة الأطفال تتجاوز البعد المعرفي لتغرس قيماً أخلاقية راسخة، مثل الاهتمام بالآخرين وتنمية روح التعاطف، فضلاً عن ترسيخ الفضائل الديمقراطية، كالتناوب في الأدوار والمراجعة الذاتية والنظر إلى القضايا من زوايا متعددة. ويقوم جوهر هذه الفلسفة على مبدأ "مجتمع الاستقصاء"، الذي يوفّر بيئة عملية حياة تُمارَس فيها هذه القيم يومياً، فيكتسبها الأطفال بصورة طبيعية ومتجدّرة. (33)

على النقيض من ذلك، يركّز التعليم التقليدي في المدارس غالباً على المهارات الأساسية — كالقراءة والكتابة والتهجئة — بأسلوب نمطي وآلي، دون تحفيز حقيقي على التفكير العميق أو التأمل. هذا النهج يخلق فجوة غير صحية بين فعل القراءة وبين تفاعل الأطفال مع ما يقرؤونه. وحتى هذه المهارات الأولية يمكن الارتقاء بها إذا مورست ضمن إطار تأملي للتعلم؛ فالطفل الذي يكتفي باستخدام الكلمات



أو حفظ الحقائق دون التفكير فيها، يبقى ذكاؤه محدود الأفق وتفكيره أسير أنماط جامدة تقلل من قدرته على الابتكار. (34)

وفي لحظة ما من حياتنا، نقف أمام أسئلة كبرى مفتوحة بلا إجابات نهائية، وهنا تبرز الفلسفة كأداة تعليمية لا نظير لها، تمنح الطلبة تجارب معرفية عميقة وذات مغزى. فبينما قد تتضمن المواد الدراسية الأخرى بعض التحليل النقدي أو التفكير المنطقي، فإن الفلسفة وحدها تُسخر هذه القدرات لتغذية التساؤل والنقاش حول القضايا الجوهرية للحياة الإنسانية. ومن خلال ممارستها، يتحول التعلم الأكاديمي إلى رحلة شخصية تنمي العقول وتصل الذوات. (35)

وهكذا، تصبح الفلسفة للأطفال أكثر من مجرد درس في التفكير؛ إنها مساحة حية يتعلم فيها الصغار كيف يعيشون بأسئلة مفتوحة وقلوب يقظة وعقول حرة. لذلك، فهي ليست مجرد مجموعة مهارات يمكن تعويضها بدروس في تحليل النصوص أو التفكير النقدي؛ بل تجربة تعليمية شاملة تُقدّم عبر الحوار، وتجمع بين مهارات الاستدلال وفهم المقروء والنقاش، وتحوّل المبادئ التربوية من شعارات إلى ممارسات حية، تنمي عقلاً ناقداً، وخيالاً مبدعاً، وضميراً أخلاقياً يقظاً. (36)

ومن خلال التأمل الفردي والجماعي، تُتاح للطلبة فرصة مراجعة افتراضاتهم وتحيزاتهم الضمنية، والنظر في آرائهم وآراء الآخرين، واستكشاف وجهات نظر متعددة حول القضايا المطروحة. وبهذا يفتح أمامهم فضاء فكري رحب يمنحهم الجرأة على التعبير عن مواقف نقدية واعية، وهي مهارة جوهرية لكل مواطن فاعل في مجتمع ديمقراطي. (37)

ولذلك، فإن الفلسفة لا تكتفي بتعليم الطلبة كيفية الإجابة عن الأسئلة، بل تُدرّبهم على أن "يسألوا" الإجابات" نفسها. ففي حين تركز أغلب المواد الدراسية على تقديم أجوبة محددة ومغلقة، يتيح التعليم الفلسفي للطلبة حرية طرح الأسئلة بأنفسهم، والتشكيك في الافتراضات، والانخراط في تساؤلات لا تنتهي بحلول نهائية، بل تفتح أمامهم آفاقاً أوسع للنقد والحوار والإبداع الفكري. (38)

ومن هذا المنطلق، تهدف دروس الفلسفة للأطفال إلى تطوير قدراتهم على ثلاثة محاور رئيسية مترابطة:

1- المحور المنهجي: تعزيز المهارات اللغوية، بما في ذلك القدرة على التحدث والاستماع بفاعلية، وتحسين التعبير عن الأفكار بوضوح وتنظيم.

2- المحور المعرفي: تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي، مع التركيز على التفكير المنطقي واللفظي، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة بوعي وذكاء.

3- المحور الأخلاقي والاجتماعي: مكافحة التحيز وتنمية التفكير المنفتح، وتعزيز التسامح وتقبل وجهات النظر المختلفة، إلى جانب رفع الثقة بالنفس في التفكير المستقل، وتحفيز الشعور بالمسؤولية تجاه الأفكار والسلوك. (39)

ومن خلال التكامل بين هذه المحاور الثلاثة — المنهجية والمعرفية والأخلاقية — يُهيأ الأطفال لاكتساب مهارات معرفية ولغوية، وفي الوقت نفسه لتشكيل شخصية متوازنة، قادرة على التفكير الفلسفي النقدي، واستكشاف القيم، والمشاركة الواعية والمسؤولة في المجتمع. وهكذا يتضح أن الفلسفة للأطفال



لا تقتصر على كونها تدريباً ذهنياً مجرداً، بل تمثل منظومة تربوية شاملة تُسهم في تنمية العقل، وتعزيز الأخلاق، وتشجيع المشاركة الاجتماعية الفاعلة.

المحور الرابع : ادراج الفلسفة في المناهج التدريسية

من هنا، يصبح إدراج الفلسفة في المناهج الدراسية ضرورة تعليمية ملحة، إذ لا يقتصر دورها على تنمية مهارات التحليل والتفكير النقدي فحسب، بل يمتد أيضاً إلى بناء وعي متكامل لدى الطلاب يؤهلهم لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة بحكمة ومسؤولية. كما يتيح لهم المشاركة الفاعلة واتخاذ القرارات الواعية، ليغدو دمج الفلسفة في التعليم أداة استراتيجية لتنشئة جيل قادر على التفكير النقدي والإبداعي في آن واحد. (40)

ورغم أن بعض الناس ما زالوا ينظرون إلى الفلسفة بوصفها شيئاً نظرياً بعيداً عن الواقع، إلا أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقضايا الإنسان اليومية. فكل فرد، في لحظة ما، يطرح أسئلة حول المعنى والعدالة والحقيقة والحرية. ومن هذا المنطلق، فإن إدماج الفلسفة في التعليم لا يقتصر على صقل مهارات التحليل والاستدلال، بل يضيف على التجربة التعليمية عمقاً وجودياً، ويحول المعرفة إلى قيمة حيّة ذات مغزى، بدل أن تبقى مجرد مهمة مدرسية روتينية.

وفي ظل الضغوط التعليمية المعاصرة، مثل الاختبارات الموحدّة والمناهج المزدحمة، تزداد الحاجة إلى الفلسفة. فهي لا تُوازن بين الأهداف الأنوية فقط — كتحسين النتائج الأكاديمية وصقل المهارات التحليلية — بل تسعى كذلك إلى بلوغ الأهداف الدائمة للتعليم: تنمية التفكير النقدي، وتحفيز الفضول، وتكوين مواطنين واعين قادرين على التعامل مع الشأن العام بوعي ومسؤولية. وقد بينت الدراسات الحديثة أن إدراج الفلسفة في العملية التعليمية يسهم بفعالية في تحسين الأداء الأكاديمي، وتطوير مهارات معرفية وشخصية متكاملة لدى الطلاب. (41)

وعليه، فإن إدراج الفلسفة في المناهج الدراسية ليس ترفاً فكرياً، بل ضرورة تربوية تلبي حاجات الطلاب في عالم متغير وسريع الإيقاع. فهي تُعدهم ليصبحوا مفكرين مستقلين، قادرين على تحليل المعلومات بوعي نقدي، والانفتاح على وجهات نظر متعددة، والمشاركة النشطة والواعية في النقاش العام والحياة الاجتماعية. (42)

ويمكن إدخال الفلسفة إلى المدارس بعدة طرق عملية: فقد تُقدّم كمادة مستقلة — سواء إلزامية أو اختيارية — تمنح الطلاب فرصة الانغماس في التفكير الفلسفي، أو تُدمج عبر المناهج الدراسية الأخرى من خلال وحدات ومقاطع فلسفية تكشف البعد العميق للمعرفة، وتعمّق الفهم النقدي للمتعلمين. وتدعم منظمة «أفلاطون» (PLATO) في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب عدد من المراكز الإقليمية، جهود ترسيخ الفلسفة في التعليم قبل الجامعي، وتوفير الأطر الأكاديمية والمهنية اللازمة لذلك. (43)

وهكذا، لا تصبح الفلسفة مجرد مادة أكاديمية أخرى، بل أداة فاعلة لصقل مهارات التفكير النقدي، وتمكين الطلاب من مواجهة تحديات عصرهم بعقل منفتح وقدرة على التساؤل الواعي. وبذلك تتحول المنهجية الفلسفية إلى أكثر من مجرد تدريب على التفكير، إذ تمهّد الطريق لتكوين جيل واع، قادر على المشاركة الفاعلة. وتتطلب الدراسة الفلسفية مستوىً معيَّناً من التأهيل الشخصي والذهني لدى الطالب، وقد حُددت المؤهلات الجوهرية لذلك في تسعة عناصر رئيسية:

1- فيفيكا (Viveka): القدرة على التمييز بين الحقيقة والمظهر.

2- فايراجيا (Vairagya): الزهد في المظاهر الخالية من الحقيقة.



- 3- ساما (Sama): سكون النفس وطمأنينة الذهن.
- 4- داما (Dama): كبح النفس والتحكم في رغبات الحواس.
- 5- أوباراتي (Uparati): التحرر من الملهيات التي تصرف عن النشاط الأناني.
- 6- تيتيكشا (Titiksha): الصبر وقوة الاحتمال في مواجهة تقلبات الحياة.
- 7- شرادها (Sraddha): الإيمان واليقين بقيمة السعي الفلسفي ومعناه العميق.
- 8- سامادانا (Samadhana): القدرة على تركيز الذهن والانغماس في موضوع الدراسة.
- 9- موموكشوتفا (Mumukshutva): التوق الصادق إلى إدراك الحقيقة المطلقة.

ان غياب هذه المؤهلات يجعل الطالب أقرب إلى الضياع على طريق الفلسفة، عاجزاً عن بلوغ منهجها أو إدراك غاياتها السامية. ورغم صعوبة تحقيق هذا التهيؤ والانضباط، وعدم توقع الكمال فيهما، يبقى السعي الجزئي نحو اكتساب هذه المؤهلات شرطاً أساسياً لنجاح المسعى الفلسفي. وإلا، فإن الفلسفة ستظل بالنسبة له نوراً باهتاً، يشبه الشمس التي لا تبصرها عينا الأعمى.. (44)

المحور الخامس : استراتيجيات استيعاب النص الفلسفي

تعد القدرة على قراءة النصوص الفلسفية وفهمها بعمق حجر الأساس لأي طالب يسعى إلى النجاح في دراسة الفلسفة، إذ تمثل المفتاح الذي يفتح أبواب التأمل النقدي والحوار الفلسفي الحقيقي. يعاني العديد من الطلاب في أولى دروسهم الفلسفية من صعوبة في استيعاب المواد المقررة، فقد يجد القارئ نفسه مضطراً لإعادة قراءة فقرة ما عدة مرات دون تكوّن فكرة واضحة عما يحاول الكاتب قوله، أو قد يضل الطريق بين الحجج والردود، وينسى أيها يمثل رأي الكاتب ذاته. ويمكن التغلب على هذه الصعوبات من خلال تتبّع الادعاءات والحجج الرئيسية في النصوص، ومع الممارسة المستمرة، يصل الطالب إلى مرحلة يمكنه فيها التأمل والتقييم والدخول في حوار نقدي مع المفاهيم الفلسفية المطروحة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات الموضحة التالية:

1-تهيئة مكان للقراءة:

تهيئة بيئة مناسبة للقراءة تمثل عاملاً أساسياً في تعزيز التركيز وزيادة قدرة الاستيعاب. فالجلوس على طاولة مناسبة مع كرسي مريح، بدلاً من القراءة على الأريكة أو السرير، يرفع مستوى الانتباه. ويُستحب الاحتفاظ بمشروب بجانب القارئ وتجنب مصادر التششت مثل التلفاز أو الموسيقى المرافقة بكلمات. يختلف الأمر بين الأفراد، فقد يجد بعضهم أن الضوضاء الخفيفة مثل صوت مقهى أو مكتبة تُحَقِّزهم على التركيز، بينما يشكلها آخرون مصدر تشويش. كما قد يفضل البعض الاستماع إلى موسيقى هادئة، بينما يحتاج آخرون إلى صمت كامل. الهدف هو اكتشاف البيئة المثلى التي تدعم الانغماس الفعال في القراءة. (45)

- أدوات التعليق والتدوين

لتسهيل دراسة النصوص الفلسفية، من الضروري ضبط البيئة أولاً واختيار أدوات مناسبة للتعليق التوضيحي. يُنصح بتسجيل الملاحظات، وتسليط الضوء على الفقرات المهمة، ووضع إشارات على مواضع محددة في النص. من الأفضل العمل على نسخة قابلة للتعديل، أو استخدام قلم رصاص للنصوص المطبوعة. كما يمكن استخدام تعليقات هامشية مختصرة أو رموز مميزة لتصنيف عناصر النص (الفكرة الرئيسية، الأمثلة، الحجج، الإحالات، الأسئلة، الاقتباسات). وعند العمل رقمياً، توجد أدوات تتيح تدوين الملاحظات مباشرة، بما ينشئ خارطة بصرية للنص تساعد على الرجوع السريع إلى الحجج والمقاطع الأساسية دون الحاجة لإعادة القراءة الكاملة، ما يسهل التنقل داخل النص ويبرز جوهر العمل الفلسفي. (46)

- القراءة بوصفها تأويلاً للفهم

يُستَخدم لفظ "القراءة" للإشارة إلى جميع أشكال النشاط التي نسعى فيها إلى فهم الظروف، وكان معناه الأصلي "التأويل". فالقارئ يقرأ الطقس، وحالة المد والجزر، ومشاعر الناس ونواياهم، واتجاهات سوق الأسهم، وآثار الحيوانات، والخرائط، والرموز، والقوانين، والموسيقى، والرياضيات، ولغة الجسد، وما بين السطور، وقبل كل شيء يقرأ الوجوه. واستخدام مصطلح "القراءة" للإشارة إلى تفسير النص المكتوب يعد تطبيقاً خاصاً لمفهوم التأويل الذي نمارسه منذ الولادة، وما زلنا نمارسه باستمرار. (47)

من الضروري التمييز بين القراءة بوصفها عملية والقراءة بوصفها مهارة للفهم، إذ يمنح هذا التمييز القراءة خصوصيتها وفرادتها مقارنة ببقية المهارات اللغوية الأخرى، كالاستماع، والتحدث، والكتابة. فالقراءة تُعد مهارة مركبة تتضمن مجموعة من المهارات الجزئية؛ أبرزها القدرة على التعرف على الأشكال المكتوبة وتمييزها. غير أن القراءة لا تقتصر على إدراك الشكل وحده، بل تتجاوز ذلك إلى القدرة على التمييز بين المتشابه والمختلف. وبناءً على ذلك، تصبح القراءة نشاطاً ذهنياً متكاملًا، يعيد فيه القارئ تنظيم معارفه السابقة لاستدعائها في فهم النص، ثم يسعى إلى صقل هذه المعارف وتوسيعها بالمعلومات الجديدة التي يقدمها النص، مما يجعل عملية الفهم ديناميكية وتفاعلية، وليست مجرد استخراج للمعلومات. (48)

2- التفاعل مع النصوص الفلسفية

تهدف القراءة الفلسفية إلى إشراك القارئ في سلسلة من الأفكار والحجج، بحيث يمكنه تطوير فهمه الخاص للقضايا المطروحة. قد يؤدي هذا التفاعل إلى نقد موقف الكاتب أو تعديل منظور القارئ، مع الحفاظ على الهدف الرئيس: بلوغ فهم متجدد ومتعمق. على عكس النصوص الأخرى التي تركز على نقل المعلومات أو السرد، تسعى الفلسفة لتحفيز الفكر والتأمل. ينبغي قراءة النص بوتيرة تسمح بالتأمل المتأن، مع تتبع تسلسل الحجج وربط الأفكار المتناثرة، دون التقييد بالترتيب السردى التقليدي. وقد يستلزم ذلك الانتقال بين مقاطع مختلفة لمقارنة المقولات وبناء فهم متماسك للنص. (49)

3- المناهج الفلسفية للفهم

يعتمد الفلاسفة مناهج متنوعة للوصول إلى الحقيقة، تشمل التحليل المفهومي، والمنطق، ودراسة المقايضات، مع الاستعانة بمصادر متعددة للأدلة مثل التاريخ، والحدس، والفهم المشترك، أو النتائج التجريبية المستمدة من تخصصات أخرى أو من الفلسفة التجريبية نفسها. وتركز معظم الأعمال الفلسفية على تطوير موقف محدد عبر الحجاج؛ إذ تُستخدم الأدلة لدعم المقدمات وصولاً إلى النتيجة المنشودة، كما يلجأ المؤلف أحياناً إلى أساليب متنوعة لبناء حجته وضمان تأثيرها الإقناعي (50).

4- مبدأ الإحسان في التأويل

مبدأ الحُسن أو الإحسان التفسيري هو مبدأ توجيهي يدعو القارئ إلى تفسير أقوال الكاتب بأكثر الطرق عقلانية وأفضلها ممكناً، خصوصاً حين يكون الحجاج غامضاً أو غير واضح بسبب اختلاف السياق الزمني أو اللغوي. لا يعني هذا تجاهل الصعوبات أو الامتناع عن النقد، بل على العكس، يجب البحث عن تأويل يجعل أقوال المؤلف مفهومة منطقيًا ومتماسكة. وينبغي للقارئ افتراض أن جميع الكتاب، سواء من المصادر الأصلية أو الثانوية، مفكرون أذكياء لديهم ردود على الاعتراضات البسيطة أو الظاهرة، والعمل على اكتشاف هذه الردود ضمن شروط النص وسياقه، ومن ثم التفاعل معه نقدياً بأفضل صورة ممكنة من حججه (51).

5- العمل مع الديالكتيك

المنهج الجدلي أو الديالكتيك هو أسلوب للكشف عن الحقيقة عبر الحوار، يقوم على تبادل الأفكار للوصول إلى موقف يعكس الحقيقة بأدق صورة. كثيراً ما يعرض الفلاسفة الآراء البديلة التي قد لا يتبنونها، سواء لتمثيل المواقف المنافسة أو لتقديم انتقادات لحججهم الخاصة، وهو ما يمنح الطالب فرصة

استكشاف وجهات نظر متعددة وفهم أعمق للمسائل الفلسفية. عند قراءة نص جدلي، من الضروري تتبّع مسارات الحجج المختلفة بعناية، إذ لا تعكس كل حجة بالضرورة رأي المؤلف النهائي. بعض الآراء تُطرح للرفض لاحقاً أو لإظهار قصورها، وتتبع التبادل الجدلي بين وجهات النظر المتعارضة يصبح أساسياً لفهم خط الحجة الذي يعتمد عليه الكاتب في نهاية المطاف (52).

6- القراءة المسبقة

قبل الانغماس في التفاصيل، يُنصح بالبدء بالقراءة الاستطلاعية أو المسبقة، وهي خطوة تمهيدية تتيح تكوين صورة شاملة عن النص، وفهم عناصر المقال أو الكتاب أو الفصل، ومعرفة السياق العام. تساعد هذه المرحلة على تنظيم القراءة لاحقاً، وتيسر استيعاب الأفكار والحجج المعقدة دون فقدان التركيز أو التشوش بين التفاصيل الدقيقة.

7- العنوان والمؤلف والنشر

يُعدّ العنوان واسم المؤلف من العناصر الأولية لفهم طبيعة العمل الفلسفي. من المفيد معرفة تاريخ كتابة النص، والجهة الناشرة—سواء كانت دار نشر أكاديمية متخصصة أو جماهيرية—بالإضافة إلى مكان العمل ضمن مجمل إنتاج المؤلف، وخلفيته الفكرية، وأبرز إسهاماته في الفلسفة (53).

يشكّل العنوان العنصر الأهم في أي مقال علمي، فهو المؤشر الرئيس لموضوعه، ويُستخدم من قبل الباحثين لتحديد مدى صلته بموضوع البحث. كما يسهل العنوان تصفح المصادر في المكتبات، وقوائم الدوريات، والفهارس، وقواعد البيانات، والمراجع المختلفة. إضافة إلى ذلك، يلعب العنوان دوراً تسويقياً، إذ تتنافس المقالات المنشورة سنوياً في كل تخصص على جذب القراء. لذلك، ينبغي أن يكون العنوان واضحاً، محدداً، ويثير اهتمام القارئ منذ البداية (54).

8- جدول المحتويات والمراجع

أبدأ بتكوين مخطط ذهني للعمل من خلال التمعّن في فهرس المحتويات، الموجود عادةً في مقدمة الكتاب. إذا كان العمل قصيراً، تصفّح المقالة سريعاً مع التركيز على العناوين الفرعية والفواصل بين الأقسام. عندما تكون العناوين واضحة وموسومة، قد تُتيح لك وحدها تتبّع مجرى المقال من خلال قراءتها فقط. أما إذا كانت العناوين غير مفيدة أو غائبة، فاقراً الفقرة الأولى والأخيرة بسرعة وحدد الجمل أو الكلمات المفتاحية التي تعكس موضوع كل فقرة، للحصول على تصوّر عام لمسار الحجة الكلية في النص.

يُعدّ الاطلاع على جدول المحتويات والفهرس خطوة أولى مهمة لتكوين تصور شامل عن العمل الفلسفي. في الكتب الطويلة، يتيح الفهرس متابعة مجرى الحجة من خلال العناوين الفرعية، بينما في الأعمال القصيرة أو المقالات، يمكن قراءة الفقرة الأولى والأخيرة بسرعة لتحديد الكلمات أو الجمل المفتاحية التي تلخّص موضوع كل قسم (55).

9- القراءة الأولية

تُعدّ القراءة الأولى خطوة تمهيدية أساسية لفهم مجرى الحجة العامة في النص الفلسفي، مع ضرورة الاستعداد لعدة قراءات لاحقة للتفاعل النقدي العميق. ينبغي الاستمرار بخطى منظمة، مستفيداً

من المعلومات المستخلصة خلال مرحلة الاطلاع التمهيدي لسدّ الثغرات المعرفية، مع تحديد المواضيع التي تتطلب مراجعة أعمق أو تحليلاً إضافياً.

10- تحديد المطالبات الأولية

أثناء القراءة الأولية، يجب التركيز على تحديد الادعاءات الجوهرية للنص. ففي المقالات الأكاديمية التقليدية، تتضح هذه الادعاءات غالباً في المقدمة أو الملخص، بينما في الأعمال الفلسفية التاريخية قد يستلزم الأمر تدقيقاً أكبر. يساهم الانتباه إلى العبارات التمهيديّة مثل: "أهدف إلى أن أُبين"، أو "ما سيرضه هذا الفصل هو"، في تسهيل الرجوع إليها لاحقاً وفهم الهدف الرئيس من النص (56).

11- تحديد مصادر الأدلة ومناهج الحجج

ينبغي على القارئ التركيز على الأدلة التي يستند إليها المؤلف لدعم الادعاءات الرئيسية، مع تحديد الأساليب المستخدمة، سواء كانت حججاً منطقية، تجارب فكرية، تحليلاً مفاهيمياً، أو أدلة تجريبية. كما يجدر تتبع الطابع الجدلي للحجج: هل يعرض المؤلف رأيه الشخصي، أم يعرض وجهات نظر منافسة وينتقدّها أو يدافع عنها؟ تساعد هذه الملاحظة على فهم بنية الحجة ومسارها.

12- استخدام علامات التعليق

تُعدّ إشارات التعليق أداة فعّالة لتتبع مسار الحجة والادعاءات في النص. يوصى بتطوير نظام تدوين بسيط يشمل عناصر مثل: الأطروحة، التعريف، الادعاء، الدليل، الحجة، الحجة المضادة، الاعتراض، الرد، والأسئلة. تساعد هذه العلامات أيضاً على تحديد الكلمات أو الأفكار غير المفهومة، مع مراعاة تعديلها أو مراجعتها خلال القراءات اللاحقة، بما يضمن تعميق الفهم التدريجي للنص (57).

13- القراءة التفاعلية

تُركز القراءة التفاعلية على الانغماس العميق في الأفكار والحجج الفلسفية، مع ممارسة التفكير النقدي والتقييم الواعي للنص، بدل الاكتفاء بالقراءة السطحية أو التلخيص. ينبغي للقارئ أن يسير خطوة بخطوة مع مسار الحجة، مع الرجوع إلى الأسئلة والملاحظات التي وُضعت خلال القراءة التمهيديّة أو الأولى، ومراجعة المصطلحات والمفاهيم غير الواضحة.

تتيح القراءة البطيئة والواعية الانتقال من القارئ السلبي إلى المحاور النشط للنص، من خلال طرح أسئلة حقيقية مثل: هل الأدلة كافية؟ هل الحجة منطقية؟ هل هناك تعارض مع مفاهيم أخرى؟ وإذا وُجد اعتراض، فيُسجّل في الهامش لتوضيح موقفك الشخصي. لا يشترط اليقين الكامل بالاعتراض، بل المهم محاولة صياغته بدقة، لما لذلك من أثر على:

1- فهم النص بعمق أكبر.

2- تمييز موقفك الفكري الخاص عن محتوى المؤلف.

3- تطوير القدرة على التحليل والنقد الفلسفي. (58)

بهذه الطريقة، تتحوّل القراءة إلى نشاط فكري نشط يُعدّ القارئ لمناقشة النص وكتابة أفكار فلسفية مُحكمة. القراءة الدقيقة (Close Reading) ليست هدفاً بحد ذاتها، بل وسيلة لدخول حوار فلسفي متكافئ مع المؤلف، بحيث تصبح شريكاً في الفلسفة لا مجرد متلقٍ للمعلومات، مع تعزيز مهارات التفكير المنطقي والنقدي والكتابة الأكاديمية المحكمة. (59)

المحور السادس : ارشادات لدارسي الفلسفة

1- التعامل مع النصوص الفلسفية

تقوم الفلسفة على الأفكار والحجج، والهدف من القراءة هو التفاعل معها للوصول إلى فهم شخصي للقضايا المطروحة. ليست القراءة بالضرورة متسلسلة كسرد الروايات، بل الأهم هو تتبع تسلسل الأفكار والحجج المنطقية. يُستحسن أن يتمكن القارئ من تمييز أساليب بناء الحجج ومصادر الأدلة، لتقييم النص بفاعلية. وتشمل المراحل الرئيسية للتعامل مع النصوص: القراءة التمهيديّة، القراءة الأولى، والقراءة المتعمقة، ما يساعد الطلاب على فهم المحتوى المعقد بطريقة منظمة وفعّالة.

2-الكلمات المفتاحية والمصطلحات الأساسية

تعد المصطلحات الفلسفية والمفاهيم الأساسية أداة أساسية لفهم النصوص وتحليلها، ومن أبرزها:

1-التوازن التكيّفي (Allostasis): العملية البيولوجية التي يُعدّ فيها الجسم نفسه لتلبية الاحتياجات المتوقعة، بما يتجاوز مجرد الحفاظ على حالة استقرار، لتشمل الاستجابة الاستباقية للتغيرات المحتملة.

2-انحياز التثبيت (Anchoring Bias): ميل الأفراد إلى الاعتماد على قيمة أولية عند تقدير الأمور، بحيث تؤثر هذه القيمة بشكل غير متناسب على الأحكام اللاحقة.

3-اختصار الإتاحة (Availability Heuristic): النزعة إلى تقييم المعلومات الجديدة استنادًا إلى الأمثلة الأحدث أو الأسهل في التذكّر، مما يؤدي إلى تحييز في الحكم.

4-مغالطة التقليد أو الانقياد للجمهور (Bandwagon Fallacy): الاعتقاد بأن علينا القيام بشيء أو تبني معتقد معين لأن عددًا كبيرًا من الناس يفعله أو يؤمن به.

5-التحييز المعرفي (Cognitive Bias): نمط منهجي في التفكير ينحرف عن الحكم العقلاني أو المنطقي استنادًا إلى الحقائق والاحتمالات المتاحة.

6-علم الإدراك (Cognitive Science): الدراسة العلمية للدماغ والآليات الكامنة وراء التفكير والإدراك والذاكرة والعاطفة ووظائف عقلية أخرى.

7-انحياز التأكيد (Confirmation Bias): ميل الأفراد إلى البحث عن المعلومات التي تؤيد معتقداتهم القائمة، وتفسيرها وتذكّرها وتفضيلها على غيرها.

8-الديالكتيك (Dialectic): طريقة لاكتشاف الحقيقة من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر المختلفة، بهدف التوصل إلى موقف أقرب إلى الصواب.

9-تأثير دانينج-كروجر (Dunning-Kruger Effect): انحياز إدراكي يجعل الأشخاص قليلي الخبرة يقيمون معرفتهم أو كفاءتهم بمستوى أعلى من الواقع مقارنة بمن هم أكثر خبرة.

10-التواضع المعرفي (Epistemic Humility): موقف فلسفي أو علمي يعترف بحدود قدرة الإنسان على معرفة الحقيقة أو الواقع بصورة مباشرة أو كاملة.

- 11-مغالطة المقامر (Gambler's Fallacy): الاعتقاد الخاطئ بأن الأحداث العشوائية تتأثر ببعضها البعض، كأن يُظنّ أن نتيجة لم تحدث مؤخرًا أصبحت أكثر احتمالاً الآن.
- 12-الاختصارات الذهنية (Heuristics): قواعد بسيطة أو اختصارات ذهنية تُستخدم لحل المشكلات بكفاءة، وإن لم تكن دائماً مثالية أو دقيقة.
- 13-الاتزان الداخلي (Homeostasis): عملية بيولوجية تنظم بها الأجسام حالتها الداخلية للحفاظ على التوازن والاستقرار.
- 14-الاستدلال (Inference): العملية الذهنية التي يتم فيها الانتقال من مجموعة من المعلومات أو المقدمات إلى استنتاج أو توقع منطقي.
- 15-ما وراء المعرفة (Metacognition): عملية التفكير في التفكير ذاته، وتشمل الوعي بالعمليات العقلية ومراقبتها وتنظيمها وتحليلها نقدياً.
- 16-مبدأ حسن الظن (Principle of Charity): مبدأ تأويلي يدعو القارئ إلى فهم أقوال الكاتب بأفضل طريقة ممكنة وأكثرها عقلانية.
- 17-التمثيل العقلي (Representation): وحدة تحمل معلومات تُستخدم في التفكير؛ وهي الموضوعات التي تتناولها العقول حين تمارس التفكير.
- 18-تقوية الحجة المعارضة (Steelmanning): استراتيجية تقوم على عرض وجهة النظر المعارضة بأقوى صورة ممكنة لجعل الرد عليها أكثر إنصافاً وعمقاً.
- 19-مغالطة التكاليف الغارقة (Sunk-Cost Fallacy): الخطأ في تقدير قيمة شيء ما على نحو مبالغ فيه لمجرد أن الفرد قد استثمر فيه وقتاً أو جهداً أو عاطفة مسبقاً.
- 20-القبلية (Tribalism): ميل الإنسان إلى محاذاة معتقداته ومواقفه مع جماعات تشاركه ممارسات أو أفكاراً أو قيماً معينة. (60)
- تساعد هذه المصطلحات الطلاب على تطوير فهم دقيق للنصوص وتحليل منهجي للأفكار المطروحة، مع ربطها بالسياق الفلسفي العام.
- 3-الممارسات المنهجية لدارسي الفلسفة
يمكن للطلاب تعزيز قدراتهم من خلال ثلاث ممارسات أساسية:
- 1-فكر كفيلسوف: تنمية مهارات التفكير النقدي والتفاعل مع المفاهيم المركزية في الجدل الفلسفي، باستخدام تمارين تفاعلية أو إرشادات مكتوبة.
- 2-اكتب كفيلسوف: صياغة ردود مكتوبة وحجج مستندة إلى التفكير الشخصي، مع الالتزام بالهيكل المنطقي والوضوح في العرض.
- 3-اقرأ كفيلسوف: التفاعل العميق مع نصوص فلسفية أصلية، مع التركيز على العناصر الجوهرية وطرح الأسئلة النقدية لدعم الفهم التحليلي والتأمل الفلسفي. (61)
- بهذه المنهجية، يصبح الطالب قادراً على تطوير نفسه قارئاً وكاتباً وباحثاً ومفكراً متعمقاً، قادراً على تقييم الأفكار الفلسفية وتحليلها بوعي نقدي ومنهجي.

إن إدراج الفلسفة في العملية التعليمية ليس مجرد خيار أكاديمي، بل ضرورة تربوية تهدف إلى إعداد جيل قادر على التفكير النقدي واتخاذ القرارات الواعية والمشاركة الفاعلة في المجتمع. سواء من خلال تعليم الفلسفة للأطفال، أو دمجها في المناهج الدراسية، أو تطوير استراتيجيات فعّالة لفهم النصوص الفلسفية، فإن الفلسفة تمنح الطلاب أدوات معرفية وعقلية أساسية لمواجهة تحديات العصر. ومن خلال اتباع الإرشادات الممنهجة لدارسي الفلسفة، يمكن تحويل القراءة والتفاعل مع النصوص الفلسفية إلى ممارسة تنمي قدرات التحليل، والفهم، والتأمل، بما يسهم في بناء مفكرين مستقلين، ومواطنين واعين، وقادرين على المساهمة بشكل إيجابي في حياتهم التعليمية والاجتماعية.

وهكذا يتضح أن دراسة الفلسفة تمثل ركيزة أساسية في العملية التعليمية، لما توفره من أدوات فكرية وأخلاقية تنمي قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، وتمكنهم من مواجهة التحديات واتخاذ قرارات مدروسة. كما تسهم الفلسفة في توسيع آفاق المعرفة والوعي الاجتماعي، وتعزيز مهارات الإبداع والتأمل الشخصي، بالإضافة إلى تعليم الطلاب فن الحوار والتواصل الفعّال. ومن خلال ممارسة القراءة النقدية، والبحث المستقل، والتفاعل المنهجي مع الأفكار، يكتسب الطلاب القدرة على التعلم الذاتي المستمر، بينما يغرسون قيمًا أخلاقية وفكرية تؤهلهم للانخراط المسؤول والفعال في المجتمع. وللمدرسين دور محوري في توجيه هذه الخبرات، إذ يمكنهم تحويل الفلسفة من مادة نظرية إلى أداة عملية لتشكيل جيل واع، قادر على التفكير المستقل، والتحليل العميق، والمساهمة الفاعلة في بناء مجتمع معرفي متوازن وعقلاني.



1-ROBERT FISHER: **PHILOSOPHY FOR CHILDREN** fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools, A thesis submitted to Brunel University for the degree of Doctor of Philosophy (Published Work) in the School of Education Brunel University January 1996,p-39

2-Oleksandr Kulyk: **On the Possibility to Teach Doing Philosophy**, ASIANetwork Exchange A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts, December 2018,p-4

3-Ibid,pp-8-9

4- Loc-Cit

5-Nicola Michaud:**Why Philosophy is Important for Administrators in Education**, Journal of Inquiry & Action in Education, 6(3), 2015,p-74

6-Loc-Cit

7-Ibid,p-75

8-Nel Noddings:**Philosophy of Education**, Routledge, New York London,2018.p-99

9-Nicolas Michaud,Op-Cit,p-75

10-ROBERT FISHER,Op-Cit,p-39

11-Nicolas Michaud,Op-Cit,p-75

12-Ibid,p-76

13-Ibid,pp-76-77

14-
77

Ibid,p-

15- Ibid,p-78

16-Ibid,p-
79



17-Ibid,p-

81

18-Huynh Thi Phuong Thuy: **John Locke's Educational Ideology with Educational Innovation in Vietnam Today**, Van Lang University,2020,p-381

19-Ibid,p-382

20-Nicolas Michaud,Op-Cit,p-81

21- Huynh Thi Phuong Thuy,Op-Cit,p-383

22-

Nicolas Michaud,Op-Cit,p-81

23-Katarzyna Wrońska: **John Locke and His Educational Thought Between Tradition and Modernity of Enlightenment** "Pedagogika Filozoficzna on-line,2018,p-73,

24- Ibid,p-77

25- ROBERT FISHER,Op-Cit,pp-39-40

26-Ibid,p-40

27- ROBERT FISHER,Op-Cit,pp-40-41

28-Ibid,p-41

29-Ibid,p-42

30-Loc-Cit

31-Ibid,p-43

32-

Loc-Cit

33-Ibid,pp-43-44

34-Ibid,pp-50-51



35-Why philosophy? Why now?, Philosophy Learning and Teaching Organization <http://plato.philosophy.org>

36- Loc-Cit

37- Loc-Cit

38- Loc-Cit

39- ROBERT FISHER,Op-Cit,p-79

40-Why philosophy? Why now?, Philosophy Learning and Teaching Organization <http://plato.philosophy.org>

41-Loc-Cit

42- Loc-Cit

43- Loc-Cit

44-SWAMI KRISHNANANDA: the Philosophy of Life, the Divine life society p.o.shivanandanagar,india,pp-513-514

45-NATHAN SMITH: Introduction to Philosophy, OpenStax Rice University2022,p-60

46-Ibid,p-61

47-FRANK SMITH: UNDERSTANDING READING, A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS Mahwah, New Jersey London,2004,p-1

48-Ibid,pp-2-5

49- NATHAN SMITH,Op-Cit,p-61

50-Ibidd,pp-61-62

51-Ibid,p-62



52-Ibid,pp-62-63

53-Ibid,p-63

54-Jamali, H. R., and M. Nikzad. "Article Title Type and Its Relation with the Number of Downloads and Citations." *Scientometrics*, vol. 88, no. 2, 2011, Springer, <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0412-z>,p-653.

55- NATHAN SMITH,Op-Cit,p-63

56-Ibid,pp-63-64

57-Ibid,p-64

58- Loc-Cit

59- Loc-Cit

60- NATHAN SMITH,Op-Cit,pp-71-72

61-Ibid,p-2